ESPECTROS LATINOS DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Jacyara Paiva
Verônica Regina Müller
ORGANIZADORES
Erineu Foerste
Katia Cristina Norões







Catalogação na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

E773e
2020

Espectros latinos da educação social / Erineu Foerste ... [et al.] (orgs). 1. ed. – Curitiba : Appris, 2020.
357 p. ; 23 cm – (Educação e culturas)
Inclui bibliografias
ISBN 978-85-473-3670-7
1. Educação - Brasil - História. 2. Educação – America Latina 3. Sociologia da Educação. 4. Professores – Formação. I. Foerste, Erineu. II. Título. III. Série.

CDD – 370.9

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT.

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR – CEP: 80810-002
Tel: (41) 3156-4731 | (41) 3030-4570
http://www.editoraappris.com.br/

Appris editora

SUMÁRIO

4

EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD CRECIENTE: ¿POR QUÉ Y CÓMO?

Diego Díaz Puppato

INTRODUCCIÓN

Múltiples estudios señalan el crecimiento de la desigualdad social latinoamericana, así como la desigualdad geopolítica entre los distintos países. Del mismo modo, los índices de pobreza e indigencia argentinos actuales presentan cifras alarmantes que dimensionan el impacto de políticas de exclusión para algunos grupos sociales y franjas etarias de la población. Asimismo, la ampliación de derechos que para algunos colectivos se han conquistado en los últimos años presenta como contracara las políticas restrictivas para su ejercicio pleno. Esto asociado a la avanzada de sectores conservadores que acceden al poder acentuando las desigualdades preexistentes.

En este contexto, este escrito, analiza la pertinencia y potencialidad de la educación social como herramienta para la construcción de alternativas a estos procesos de exclusión y presenta las principales características que deben asumir las prácticas en este campo para llevar a cabo ese cometido.

La educación social, entendida primordialmente al servicio de los sujetos de los colectivos en situación de vulneración, puede considerarse como una estrategia de formación que colabore con la restitución de derechos y la construcción de alternativas que reconfiguren la distribución de la riqueza económica y cultural, así como la emancipación política de las ciudadanas y los ciudadanos.

En este sentido las prácticas que llevan a cabo las educadoras y los educadores sociales tendrán que reflexionar en torno a los saberes que se ponen a disposición de los sujetos y presentarlos como ofrecimiento necesario y obligatorio para quien lo propone y como oportunidad para quién lo recibe. Asimismo, se deberá considerar, atender y participar a los sujetos involucrados

en las intenciones que se persiguen, en la selección de cultura que se pone a disposición y en las acciones que se establecen.

LA DESIGUALDAD SOCIAL LATINO-AMERICANA

La gran producción bibliográfica que da cuenta de la problemática de la desigualdad en Latinoamérica es un claro indicador de la penosa vigencia que tienen estos temas en las agendas de investigadoras e investigadores y, por tanto, de su ineludible existencia. Algunos autores que han compilado los listados de publicaciones sobre la temática permiten dimensionar la relevancia de esta situación en los últimos años. (Dammert Guardia, Delgadillo y Erazo, 2019)

Asimismo, las estadísticas recientes sobre la pobreza en Argentina muestran cifras alarmantes e indignantes. El último informe del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos señala que en este país el 35,4% de las personas son pobres, es decir que no pueden satisfacer las necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales. Estos valores se agravan para algunas franjas etarias. En este sentido, se observa que el 52,6% de las niñas y los niños de 0 a 14 años son pobres y que el 42,3% de adolescentes y jóvenes de 15 a 29 años están en la misma condición. El mismo informe revela que el 13,1% de las niñas y los niños de 0 a 14 años no cubre las necesidades energéticas y proteicas mínimas (7,7% para todas las personas). (INDEC, 2019)

La creciente desigualdad entre los distintos sectores sociales de los países latinoamericanos tiene su correlato o, mejor dicho, parece ser consecuencia de una creciente desigualdad mundial entre los distintos países.

> Lo que se observa empíricamente es que la brecha que separa a las potencias desarrolladas de los países “emergentes” o subdesarrollados se ha incrementado notablemente, tanto en el nivel de ingresos, de productividad o de patrimonios. En la actualidad, el desigual desarrollo geográfico del capitalismo se expresa en una división del trabajo que entraña una desigual distribución del progreso. La desigualdad se expresa tanto en la especialización productiva como en las condiciones de trabajo, los niveles de remuneraciones y los recursos y tecnologías utilizadas, etc. (Treacy, 2019, p.15)

La niñez, la adolescencia y la juventud son las edades más vulneradas y afectadas por estos procesos, pues quienes las transitan reciben el mayor impacto de las medidas inescrupulosas de los sectores económicos concentrados, que son alimentadas por la desidia de algunos gobiernos locales.

Sin embargo, queremos reconocer con Vommaro, un fenómeno paradójico que se observa en Latinoamérica en los últimos años para estas edades, *"por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, producidos sobre todo desde las políticas públicas. Por el otro, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional"* (2019, p.1194).

En este sentido, este autor señala que *"las juventudes actuales están cada vez más educadas y son más participativas, a la vez que aumentan las desigualdades educativas y el desconocimiento o la represión de las formas de activismo juvenil"* (Vommaro, 2019, p.1194). Y, por otra parte, reconoce que *"no solo atraviesa desigualdades materiales, sino también étnicas, sexuales y de género, territoriales, culturales, educativas, laborales, políticas y religiosas, entre otras"* (Vommaro, 2019, p.1194).

Este proceso de segmentación y exclusión es posible en un contexto transnacional que legitima y avala el crecimiento de un conservadurismo autoritario que restringe libertades individuales, limita el ejercicio de derechos y plantea esquemas de orden social a través de mecanismos represivos y violentos. Estos liderazgos, promovidos por eficientes mecanismos comunicacionales y convalidados con los votos de vastos sectores poblacionales, conforman escenarios cada vez más restrictivos para algunos colectivos y concentran mayor poder para los sectores socioeconómicos que históricamente lo han detentado.

> Se puede apreciar una especie de retroceso conservador en Latinoamérica en diversos campos de la vida social, los que podrían atribuirse a un tipo de tendencia global, que puede verse en casos como la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos y el fortalecimiento del populismo de derecha en Europa. Los gobiernos impuestos de manera dudosa y antidemocrática en Brasil, Paraguay y Honduras, el declive de las tasas de crecimiento económicos con las consecuentes polarizaciones sociales, la crisis económica derivada de una economía extractivista y el surgimiento de modelos políticos basados en el "blanqueamiento" y principios coloniales, son sólo algunos de los factores de la actual crisis en América Latina. En ese contexto, resulta particularmente dramática la creciente concentración de la riqueza por parte de un reducido grupo, el cual continúa separándose, socioeconómica y culturalmente, del resto de la sociedad, a la vez que ocupa posiciones de gran influencia y poder en la economía y la política. (Kaltmaeier, 2019, p.10)

Este escenario complejo y preocupante exige acciones en distintos planos de actuación. La educación en general y la educación social en particular se constituyen en campos del pensamiento y espacios para el desarrollo de prácticas con potencial transformador. Esto es posible a partir de la consideración de la propia misión que se les confía, pero, más aún, en el marco de asumir su eventual perspectiva crítica y carácter emancipador.

EDUCACIÓN SOCIAL PARA TIEMPOS DE DESIGUALDAD

Quienes trabajamos como formadores, hacedores o investigadores en educación social debemos interpelarnos honestamente sobre el potencial de este campo para contrarrestar estas situaciones globales y locales. La revisión de marcos teóricos de referencia, el análisis de los propios posicionamientos políticos, la recuperación de discusiones y debates con colegas, los intercambios con estudiantes, la mirada crítica sobre las prácticas del pasado y del presente, entre otras posibilidades, se constituyen en fuentes para considerar el alcance y las limitaciones de las educadoras y los educadores sociales en el ofrecimiento de paliativos para el corto y mediano plazo y de respuestas estructurales que nos permitan ilusionarnos con sociedades más justas en un futuro no muy lejano.

En esta propuesta, partimos de algunas premisas que constituyen nuestras opciones políticas y teóricas sobre el campo, asumiendo que se trata solo de una perspectiva o posibilidad y teniendo clara consciencia que los aspectos señalados son insuficientes para conformar una noción completa del mismo. Intentaremos analizar brevemente algunas de ellas en este apartado con la certeza de que cada aspecto mencionado puede dar lugar a un debate mayor.

Cuando pensamos en educación social, nos resulta inevitable asociarlo a prácticas educativas que, aunque no necesariamente estén dirigidas a grupos o sectores sociales en situación de vulnerabilidad, nos parecen prioritariamente dirigidas a ellos. En el marco de los distintos enfoques y posibilidades de conceptualización, creemos que estas prácticas socioeducativas tienen un compromiso primordial, aunque no excluyente, con aquellas y aquellos que ven amenazados, atacados o restringidos sus derechos. *"La educación social encuentra aquí su legitimidad: práctica que juega caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro ya previsto"* (Nuñez, 1999, p.46). Con ello, dada la urgencia del contexto de desigualdad actual, la búsqueda de cambio orientada a la justicia social, se convierte en un imperativo.

Esta perspectiva nos invita también a considerar que las presiones estructurales que encarnan pretensiones deterministas sobre los sujetos encuentran en la educación social una posibilidad para replantear y revertir su destino prefijado. El conocimiento de las condiciones existentes no se constituye como un límite, sino como una condicionante franqueable a partir del trabajo compartido entre los actores que encarnan el proceso educativo.

> Sim, existem as condições concretas, mas dentre elas pode haver a concretude do encontro de um/a educador/a social com um menino ou menina e aí se celebrar o avanço de uma relação profícua. A profissionalidade do/a educador/a juntando-se com a particularidade histórica, sentimental, racional da criança e do/a adolescente, suas percepções e sua disposição para ir acreditando na vida, vão caracterizar algo muito particular em cada vivência. E então, os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares. (Paiva, Rodrigues y Müller, 2017, p.55)

La educación social, tal como la entendemos, puede trascender, y de hecho muy frecuentemente lo hace, las agencias tradicionales en la distribución de los bienes culturales, entre ellas: la escuela. El alcance, las limitaciones institucionales, la conformación de los espacios, los vínculos entre los agentes y los sujetos, los procesos de determinación de los saberes, entre otros aspectos, adquieren una configuración particular en este tipo de propuestas que le otorgan un potencial que no tienen otras prácticas educativas y le demandan características que en otros contextos educativos son menos viables o, directamente, imposibles. Cabe recordar los vínculos históricos del sistema educativo forma con los sectores poderosos de la sociedad, a pesar de los intentos de las pedagogías críticas como las freirianas.

En este sentido, las educadoras y los educadores sociales, con grandes márgenes para la construcción situada, asumen los procesos educativos poniendo a disposición prácticas de enseñanza. Estas tienen por finalidad dar lugar a la participación crítica y recreación de la cultura, pues, *"ningún individuo entraría en la dimensión de lo simbólico sin los cuidados y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; pero, en la misma medida, ninguna sociedad podría, consolidarse y sobrevivir si una generación no pudiera consolidar y recrear lo que otras han construido"* (García Molina, 2003, p.82).

En el contexto de desigualdad latinoamericana y argentina antes descripto, una educación social con estas características, afronta el desafío de poner a

disposición los saberes que por condición de clase, entre otras, usualmente son restringidos o negados a vastos grupos y sectores y que forman parte de sus derechos ciudadanos.

La referencia a algunos saberes no busca naturalizar cierto acervo como el único posible, sino de ofrecer la posibilidad de acceso a los bienes de la cultura universal para escudriñarlos y ponerlos en tensión con otros elementos culturales, así como democratizar su distribución y resignificación. Para ello, es necesario advertir que cuando nos referimos a cultura universal estamos reconociendo que en su consolidación histórica ha habido (y hay) procesos de avasallamiento, negación, imposición, entre otros, que está sujeta a las lógicas del poder hegemónico y a las tensiones con subculturas instituyentes, que, en tanto arbitrario, da cuenta solo de algunas valoraciones y que, asimismo, niega otras, entre otros tantos procesos de determinación y legitimación.

Esto supone, entonces, una mirada atenta sobre los bienes culturales que se ofrecen, además de las intencionalidades que orientan las prácticas socioeducativas, las características con las que se configuran los escenarios de apropiación, las relaciones intersubjetivas que se establecen entre agentes y sujetos, entre otros tantos aspectos. Pero será la participación crítica en la cultura lo que las educadoras y los educadores sociales podrán promover para que las brechas sociales mencionadas tiendan a reducirse y para reconstruir la posibilidad de futuro que se niega a un sinnúmero de latinoamericanas y latinoamericanos. No es posible una práctica emancipadora instituyente que no se apropia de los instituidos sociales. Es necesario conocer los bienes disponibles para apropiarse de los valiosos, disfrutarlos y recrearlo, descartar los que no tienen valor y proponer los ausentes necesarios.

CONFIGURACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL EN TIEMPOS DE DESIGUALDAD

Al referirnos a las potencialidades de la educación social frente a la desigualdad social del contexto latinoamericano y argentino hemos esbozado, necesariamente, ciertas características sobre qué tipo de educación social es la que se necesita en una propuesta emancipadora y contrahegemónica como la que creemos necesitar. Proponemos a continuación algunas consideraciones para centrar la mirada en determinados aspectos de estas prácticas que

entendemos prioritarios y que, desde nuestro punto de vista, no deberían quedar librados al azar.

El reconocimiento de que las propuestas deben tener un carácter contrahegemónico, entendiendo que la naturalización del *status quo* redunda necesariamente en más desigualdad e injusticia social. Este carácter supone la promoción de prácticas emancipadoras en la que es necesario hacer posible el acceso a la participación crítica y recreación de la cultura para todos los sujetos. En este sentido, la cultura se presenta como oferta abierta y generosa *"y que se vuelve posible cuando coinciden un deseo-proyecto de educar y un sujeto que desea aprender y adquirir lo que otro puede enseñarle y ofrecerle"* (García Molina, 2003, p.26). En este caso, el acto educativo es posible no solo por el ofrecimiento del agente y la disponibilidad del saber ofrecido, sino, necesariamente, a partir de la voluntad consciente de los sujetos a los que se dirige la propuesta.

Asimismo, este posicionamiento requiere que el agente de la educación se asuma como actor político, comprendiendo profundamente que con su accionar interviene tanto en la construcción de la subjetividad de los sujetos involucrados como en la producción y reproducción de la sociedad presente y futura que ambos conforman. Las decisiones, los ofrecimientos, los saberes cercenados, los roles asumidos y los habilitados, como tantos otros aspectos no solo harán posibles que ciertos aprendizajes se produzcan e impedirán otros, sino que darán lugar a determinadas conformaciones subjetivas y sociales.

Sumado a lo antedicho, *"es preciso decirlo: no todo vale igual. También hay que saber que toda transmisión es arbitraria, porque toda selección lo es"* (Nuñez, 1999, p.56). Este reconocimiento, en los mismos términos que ya hemos señalado, permite interpelar el ofrecimiento que hacen educadoras y educadores sociales, tanto para considerar los bienes valiosos de los sujetos, como para hacer posible el acceso a aquellos acumulados por la cultura universal con todas las salvedades que mencionamos anteriormente. Es decir, la cultura ofrecida no está exenta de las tensiones propias de la valoraciones y luchas de poder en las que los sectores hegemónicos que tienden a naturalizar sus arbitrarios.

Sin embargo, *"sin contenidos culturales a transmitir no hay posibilidad de relación educativa"* (García Molina, 2003, p.127). Son estos contenidos los que hacen de la relación agente y sujeto, una relación educativa distinta de tantas otras posibles. Hay saberes que se ofrecen, que se ponen a disposición a través de ciertas estrategias, para dar lugar a eventuales aprendizajes. Aclaramos que en

nuestro caso la transmisión no se reduce a un acto de entrega y recepción, sino que asume la forma compleja de selección generosa y puesta a disposición por el agente, en tanto profesional de la educación, y de apropiación resignificada por parte de los sujetos.

No obstante, los saberes no tienen un valor intrínseco que permita pensar en selecciones generalizadas o generalizables, ni siquiera cuando se trata de conocimientos promovidos por agentes con compromiso político en relación con propuestas contrahegemónicas. No es posible un recorte *a priori* y universal porque para cada situación, en cada contexto y para cada colectivo los saberes ofrecidos adquieren un valor particular.

> La ecología de saberes está basada en la idea pragmática de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer. Esta se centra en las relaciones entre conocimientos y en las jerarquías que son generadas entre ellos, desde el punto en que las prácticas concretas no serían posibles sin tales jerarquías. Sin embargo, más que subscribirse a una jerarquía única, universal y abstracta entre conocimientos, la ecología de saberes favorece jerarquías dependientes del contexto, a la luz de los resultados concretos pretendidos o alcanzados por diferentes prácticas de conocimiento. Las jerarquías concretas emergen desde el valor relativo de intervenciones alternativas en el mundo real. (De Sousa Santos, 2010, p.55)

El conocimiento ofrecido no adopta nunca la forma de copia en los sujetos a partir del aprendizaje, sino de recreación o resignificación. Ese proceso pone en tensión saberes preexistentes, valoraciones, representaciones, intencionalidades, intereses, modos de apropiación y resistencias dando lugar a algo distinto. En la medida en la que los procesos subjetivos de construcción se dan en forma consciente, las posibilidades de intervención sobre lo ofrecido son mayores y dan lugar a mayor autonomía.

Por ello, la selección de saberes también compromete la valoración de los sujetos. Resulta necesario que estos sean partícipes en la selección, jerarquización y priorización de los contenidos de la cultura que se pondrán en juego en la propuesta educativa, pues el proceso de determinación es constitutivo de una propuesta con pretensiones emancipadoras. Asimismo, esto coadyuva en términos de compromiso, deseo y predisposición frente al aprendizaje.

Sin embargo, no basta con la delimitación conjunta de aquello que se pondrá a disposición, se busca también que las herramientas para la apropiación sean construidas en forma colectiva. Solo así las educadoras y educadores serán prescindibles y no reproducirán los mecanismos de subordinación que venimos denunciando a lo largo del escrito. Decíamos recientemente, *"junto con la generosa selección de los saberes relevantes para la participación en la cultura es necesario aportar las herramientas necesarias para posibilitar la apropiación crítica y la resignificación de los elementos culturales relevantes"* (Díaz Puppato, 2019, p.143).

Freire también propone, tanto para las educadoras y los educadores como para los sujetos que aprenden, un vínculo particular en torno a la construcción de conocimiento que supone un involucramiento con su construcción e invalida procesos de dependencia.

> Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes […] Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos. (Freire, 1997, p.28)

Esta propuesta en relación con el conocimiento señala los modos en los que se lleva a cabo el aprendizaje. Este se conforma como un proceso de construcción que compromete al sujeto que aprende, que lo involucra en las decisiones que conducen a la apropiación de los saberes en juego. Por ello, quien enseña debe habilitar un ejercicio compartido de decisión metodológica, de saberes, de intenciones y de mejora de los procesos, resistiendo la tentación de direccionar unilateralmente los procesos.

"El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión" (Freire, 1997, p.27). Son estas las condiciones necesarias para que los procesos de autodeterminación frente al conocimiento sean posibles y sea factible el acceso a los saberes que los sectores poderosos, en los contextos de desigualdad e injusticia social, restringen para algunos sectores o grupos sociales. Las decisiones unilaterales y paternalistas sobre la propuesta de enseñanza, aunque puedan ser bienintencionadas solo refuerzan los vínculos de dependencia.

Asimismo, queremos señalar que la enseñanza, en tanto proceso que involucra humanos, rehúye a las posibilidades de absoluta predeterminación y anticipación. Por el contrario, cualquier intento de anticipación rígido solo convalida su margen de imprevisibilidad. Aun cuando sea recomendable la construcción de hipótesis de trabajo que organicen algunos aspectos centrales de una propuesta educativa, esta siempre queda abierta a la resignificación constante de sus elementos.

Tal como señalábamos para la determinación de los contenidos, las propuestas educativas de carácter emancipador constituyen construcciones situadas y contextuales que involucran a los sujetos en las decisiones y que, por tanto, tornan inviable su generalización.

> La construcción de lineamientos que puedan ser capitalizados por las educadoras y los educadores sociales […] debe resistir la tentación de constituirse en respuesta universal. Estas deben ajustarse a los distintos contextos institucionales y sociales, contenidos, sujetos, agentes, intenciones, entre tantos otros aspectos que demandan a una propuesta educativa una configuración única y situada para cada uno de los casos. (Díaz Puppato, 2019, p.148)

La opción por el desarrollo de propuestas situadas, que involucren a los sujetos en todo el proceso de construcción de la mismas y que se asuman de carácter abierto en relación con las contingencias propias de su devenir, no solo constituye una opción pedagógica, sino que puede ser considerada claramente como una decisión política que busca desprenderse del control para ganar en libertad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tanto la creciente y preocupante desigualdad en América Latina, como el particular incremento de las pobreza e indigencia en Argentina, impulsan a pensar y movilizarse en torno a respuestas que puedan obrar como paliativos en los tiempos próximos y como soluciones en el futuro. Es un imperativo, para los distintos actores sociales, desplegar acciones remediales a una situación que está dañando a la humanidad.

En este sentido, afirmamos que la educación social, que se configura a partir de ciertas características, se presenta como una herramienta poderosa y valiosa para aliviar situaciones presentes y para construir formas de ciudadanía que puedan revertir los procesos de opresión, desigualdad y pobreza.

Es necesario, para que esto sea posible, posicionarse no solo en un rol pedagógico, sino asumir en un claro rol político en favor de los grupos y sectores en situación de vulnerabilidad, poniendo a disposición los saberes de la cultura que se estimen valiosos para su apropiación crítica, recreación y resignificación.

Asimismo, las propuestas educativas que se conformen, deberán tener un claro carácter emancipador posibilitando la participación plena en las decisiones que las constituyen y en la valoración de los procesos puestos en juego a los sujetos destinatarios de las mismas. La construcción de escenarios y herramientas simbólicas para la construcción de los saberes, cada vez más autónomos, será un gran aporte para la consolidación de la libre participación ciudadana.

REFERENCIAS

Camors, J.; Folgar, L.; Martinis, P.; Morales, M.; Ramos, P.; Rodríguez, D.;… Souza, C. (2016). *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

Convergencias. Revista De educación (2019). *Pedagogía Social y Educación Social: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay. Volumen 2 Número 4.* Disponible en http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias.

Dammert Guardia, M., Delgadillo, V., y Erazo, J. (2019). Bibliografía sobre América Latina: nuevas desigualdades urbanas. *Andamios*, *16* (39), 255-262.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Díaz Puppato, D. (2019). Las prácticas de la enseñanza en la Educación Social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. Convergencias. *Revista De educación*, *2*(4), 129-151.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Distrito Federal, México: Siglo XXI.

García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, España: Gedisa.

INDEC (2019). *Informes Técnicos*. Vol. 3, N° 182. Disponible en https://www.indec.gob.ar/.

Kaltmeier, O. (2019). *Refeudalización: Desigualdad social, economía y cultura política en América Latina en el temprano siglo XXI*. Alemania: CALAS.

Meirieu, P. (2010). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España: Laertes.

Müller, V. (Org.) (2017). *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina (Vol. 2)*. Curitiba, Brasil: Appris.

Nuñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Paiva, J., Rodrigues, P. y Müller, V. (2017). A prática educativa/social do antidestino: uma história, um conceito, uma posição. En V. Müller (Org.) *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina (Vol. 2)*. Curitiba, Brasil: Appris.

Treacy, M. (2019). Desarrollo desigual del capitalismo: colonialismo, imperialismo y dependencia en América Latina. *Revista Sociedad*, *38*, 14-29.

Vommaro, P. A. (2019). Desigualdades, derechos y participación juvenil en América Latina: acercamientos desde los procesos generacionales. *Revista Direito e Práxis*, *10*(2), 1192-1213.